

Åge Gjøsæter

Høgskolen Stord/Haugesund

Organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse

Abstrakt:

Paperet tar opp spørsmålet om organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning kvalifiserer for profesjonell ledelsesutøvelse. To konseptualiseringer av læreprosesser legges til grunn: overflate- og dybdelæring. I paperet argumenteres det for at kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse fordrer dybdelæring. Dybdelæring forutsetter læreprosesser som er i balanse mellom teoretisk, deduktiv kunnskap og induktiv kunnskap i form av forståelse og sensitivitet for kontekstuelle forhold. Å opparbeide seg forståelse for kontekstuelle forhold, forutsetter erfaring. Som ung student uten relevant arbeidserfaring har en i liten grad opparbeidet seg kunnskap om kontekst som en kan relatere mer generell teoretisk kunnskap til. Dette gjør at læreprosessene får en ”deduktiv slagside”. Paperet drøfter ulike tiltak som kan kompensere for mangel på relevant erfaringskunnskap i form av å tilføre induktive elementer i studiene. Utfordringer og implikasjoner med sikte på slik tilrettelegging drøftes og konkretiseres. Det stilles imidlertid spørsmål ved om i hvilken grad det er mulig å tilrettelegge for læreprosesser som kvalifiserer for profesjonell ledelsesutøvelse for unge studenter uten arbeidserfaring.

Nøkkelord: Organisasjons- og ledelsesstudier, profesjonell ledelsesutøvelse, teori og praksis, implikasjoner.

Innledning og problemstilling

Hvorvidt ledelse er en profesjon eller ikke, er et spørsmål som har fått økt aktualitet den senere tid. Enkelte hevder at ledelse er en ny profesjon (Arnulf 2010), men andre mener at ledere som kollektiv gruppe i liten grad fremstår som en homogen gruppe som tilfredsstiller kriterier for å kunne karakteriseres som en profesjon (Molander & Terum 2008). Begrepet profesjon viser til kunnskap, og dermed til epistemiske verdier som sann, gyldig, og holdbar, samt til ferdigheter som kan være mer eller mindre godt utviklet. En profesjon er en yrkesgruppe som har kontroll over arbeidsoppgavene sine (Freidson 1970; *ibid.*). Denne kontrollen er dels en ekstern kontroll over adgang til visse arbeidsoppgavene, og dels en intern kontroll over utførelsen av dem.

Til tross for uenighet om hvorvidt ledelse er en profesjon eller ikke, synes det imidlertid å herske stor grad av enighet om at samfunnsutviklingen har ført til økte krav og forventninger om *profesjonell ledelsesutøvelse* (Smeby 2007, Nylehn 2009). Å være leder i dagens samfunn er krevende. Sterkere konkurransetrykk, mer kravstore kunder og brukere, samt mer kunnskapsrike medarbeidere som forventer å bli ledet på måter som oppleves som motiverende og intellektuelt stimulerende, at det vises omtanke for de enkeltes behov, og at ledere fremstår som gode rollemodeller, fremstår som noen av årsakene til at kravene til ledere i offentlige så vel som private virksomheter er blitt større. Utøvelse av god ledelse stiller store krav den enkelte leders dømmekraft fordi problemsituasjonene er vanskelig å standardisere samtidig som de vurderinger som foretas ofte vil ha stor betydning for virksomheten det gjelder, og for berørte medarbeidere. Forskning viser dessuten at nærmeste leder betyr mye for den enkelte medarbeiders trivsel på jobben: "... survey after survey shows that 65-75 % of the employees in any given organization report that the worst aspect of their job is their immediate boss" (Hogan og Kaiser 2005: 175). Å bli leder i en organisasjon representerer samtidig et identitetsskifte hvor en i større eller mindre grad må løsrive seg fra tidligere fagrolle (Haaland og Dale 2005).

Å bli leder fordrer derfor i stadig større grad en form for kvalifisering med sikte på å skaffe seg relevant kompetanse for å kunne *utøve* profesjonell ledelse. Organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning har derfor forventninger knyttet til seg om å kvalifisere for mer profesjonell ledelsesutøvelse, blant annet i form av å tilføre studentene kunnskap som bidrar til en slik kompetanseutvikling. En sentral problemstilling blir dermed om organisasjons- og ledelsesstudier på ulike plan og nivåer innenfor høyere utdanning

kvalifiserer for profesjonell ledelsesutøvelse, samt hva som fremstår som sentrale forutsetninger for at slik kvalifisering skal finne sted. Spørsmålet blir da om organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning kvalifiserer studentene for utøvelse av profesjonell ledelse – og hvilke forutsetninger som må ligge til rette for at studiene kan fylle en slik kvalifiserende funksjon. I paperet drøftes disse spørsmålene med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Kvalifiserer organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning for profesjonell ledelsesutøvelse?*

Videre i paperet settes forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk erfaringskunnskap først i perspektiv med referanse til ulike former for kunnskap. Deretter omhandles læreprosesser og læringsformer på mer generell basis. Læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag drøftes så i lys av perspektiver på forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, samt ulike kategorier av læreprosesser og læringsformer med sikte på å kvalifisere for profesjonell ledelsesutøvelse. Andre del av paperet diskuterer tiltak som kan bidra til at forutsetningene for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning kan fylle en slik kvalifiserende funksjon.

Teoretiske perspektiver

Utfordringer og problemstillinger knyttet til kvalifisering for utøvelse av profesjonell ledelse har paralleller til problemstillinger som en møter når det gjelder kvalifisering til for eksempel læreryrket, eller til sykepleier eller sosialarbeider (Barnett, Becher, og Cork 1987, Daley 2001); det er knyttet forventninger til at studiene skal bidra til utvikling av kompetanse til å handle på en profesjonell måte. Krav og forventninger om profesjonell handlingskompetanse enten det gjelder leder, lærer eller sosialarbeider er knyttet til det utøvende eller performative aspektet ved profesjonsutøvelse (Tranøy 1985; Molander og Terum 2008). Et sentralt element ved det performative aspektet er at det trekkes veksler på en systematisk kunnskapsmengde når en skal forholde seg til enkelttilfeller. De enkelte tilfellene skal ytes rettferdighet i sin egenart, samtidig som utøvelsen ikke skal være vilkårlig. Kunnskapsanvendelsen består av tre grunnleggende kognitive akter: identifikasjon (av noe som noe), resonnering over hva som bør gjøres, og beslutning om handlemåte (ibid.). Den profesjonelle resonnering må basere seg på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper, og passende måter å handle på innenfor aktuelle organisatoriske kontekster.

Ulike kunnskapsformer

I profesjonsteoretisk litteratur, som i annen litteratur om kunnskap og kunnskapsformer, opereres det med et skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap. For 2300 år siden skilte Aristoteles mellom tre ulike kunnskapsformer: *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristoteles 1999). *Episteme* er teoretisk påstandskunnskap om noe som er evig og uforanderlig. *Techne* er praktisk-produktiv kunnskap om hvordan en produserer produkter. I moderne språkbruk er *techne* praktisk kunnskap. For Aristoteles var *techne* en av to typer praktisk kunnskap. *Fronesis* – å handle moralsk klokt på grunnlag av det gode skjønn - var den andre typen praktisk kunnskap. *Techne* og *fronesis* er imidlertid forskjellige kunnskapsformer. Å handle moralsk klokt er noe annet enn å produsere ting. *Fronesis* er viten om hvordan en gjennom handling kan sikre målene for et godt liv. Det er ikke produktet, men selve handlingen, som er det sentrale (Grimen 2008). Når vi handler moralsk klokt, er den gode handlingen selve målet. *Fronesis* er derfor praktisk visdom om hvordan en bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker. Dette innbefatter også tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner (Brunstad 2009). Handlingene er ikke bare knyttet til det universelle, men like mye til det partikulære og spesifikke. Aristoteles fremholdt at grunnen til at vi ikke finner unge mennesker med *fronesis*, er nettopp at slik kunnskap forutsetter forståelse for det partikulære og individuelle. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. En ungdom mangler som oftest erfaring, blant annet fra arbeidslivet. Erfaring kan bare tilegnes langsomt, og med alder (Aristoteles 1999, Grimen 2008).

Andre forskere har brukt andre begreper for å karakterisere forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Den engelske filosofen Gilbert Ryle kontrasterte praktisk erfaringskunnskap i form av "knowing how" – å kunne gjøre noe – med epistemisk kunnskap i form av "knowing that" – å vite at noe er (Ryle 1963). Johannessen (1999; Grimen 2008) kontrasterer ferdighets- og påstandskunnskap, hvor ferdighetskunnskap er praktisk kunnskap og påstandskunnskap er teoretisk kunnskap. Andre har brukt andre begreper når det gjelder forholdet mellom teori og praktisk erfaringskunnskap. Et fellestrekk er imidlertid at det å bygge bro mellom teoretisk og praktisk kunnskap fremstår som en utfordring.

Det er ideen om *episteme* som har overlevd antikken og har i lang tid vært vår modell for vitenskapelig kunnskap (Grimen 2008). Det er slik kunnskap som er idealet innenfor akademien, og som i stor grad er den form for kunnskap som formidles innenfor høyere utdanning. Som leder er det imidlertid ikke tilstrekkelig å tilegne seg epistemisk kunnskap om

organisasjon og ledelse i form av ”knowing that”; en må også *utøve* ledelse i form av å handle. For å handle moralsk høyverdig (Aristoteles 1999), må handlingene tilpasses kontekst og situasjon. Dette impliserer at tilegnelse av teoretisk kunnskap *om* organisasjon og ledelse i seg selv ikke er tilstrekkelig for profesjonell ledelsesutøvelse. En må også utvikle evnen til skjønn og refleksjon slik at utøvelse av ledelse fremstår som formålstjenlig og moralsk høyverdig (Aristoteles 1999, Schön 1990; Grimen 2008, Brunstad 2009). Samtidig må refleksjon og skjønn relateres til det partikulære; til nærmere bestemte situasjoner og kontekster. Dette reiser utfordringer med hensyn til læreprosesser i organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning med sikte på å kvalifisere studentene for profesjonell ledelsesutøvelse (Whittington 1996). Kunnskaper som studentene tilegner seg må ha praktisk nytteverdi i form av å bidra til mer profesjonell utøvelse av ledelse.

Kunnskap som er nyttig for utøvelse av ledelse

Hva som representerer nyttig kunnskap for utøvelse av ledelse, er ikke alltid like enkelt å svare på. En måte å tilnærme seg spørsmålet om hva som representerer nyttig kunnskap på, er å se på forskjellene mellom instrumentell, konseptuell og symbolsk bruk av kunnskap (Pelz 1978; Grønhaug 2002). Instrumentell bruk av kunnskap innebærer at kunnskap blir brukt til å løse et spesifikt problem. Konseptuell kunnskap innebærer kunnskap som gir innsikt som kan gi nye forklaringer, og/eller kan bidra til nye måter å se på et fenomen på. Symbolsk kunnskap er kunnskap som for eksempel kan brukes for å argumentere for viktigheten av et synspunkt eller en beslutning uten at den symbolske betydningen av kunnskapen har påvirkning på beslutningen eller synspunktet som sådan.

Utøvelse av ledelse fordrer handlingsbasert kunnskap og er nært knyttet til instrumentell bruk av kunnskap; dvs. til hvordan kunnskap kan gi grunnlag for handling. Organisasjons- og ledelseskunnskap er i mange sammenhenger handlingsbasert kunnskap. Som leder er det ikke nok å forstå; en må også *utøve* ledelse i form av å handle. Et sentralt formål med kunnskapsservervelsen er at slik kunnskap skal gi grunnlag for å handle på mer reflekterte måter (Schön 1990). Ny kunnskap må integreres i den enkelte students kunnskapsstrukturer på en måte som gjør at kunnskapsservervelsen samtidig fører til mer reflektert utøvelse av ledelse.

Læreprosesser og læringstilnærminger

Læreprosesser kan konseptualiseres på ulike måter. En måte å konseptualisere læreprosesser på, er ut fra formålet med prosessene. Pettersen (2008: 102) legger til grunn fem ulike kategorier av læreprosesser ut fra formålet med prosessene:

- a) å øke sin kunnskap, og å lære mer
- b) å huske, memorere og reproducere
- c) å tilegne seg kunnskap for å anvende
- d) å forstå meningen
- e) å se noe på en ny måte.

De to første kategoriene av tilnærminger karakteriseres som overflatelæring og de to siste som dybdelæring, mens det å tilegne seg kunnskap for å anvende karakteriseres som en mellomkategori mellom overflate- og dybdelæring. Overflatelæring er ifølge Moon (1999) karakterisert ved at en memorerer over teorier og konsepter og reproducerer disse til mer integrerte ideer. Dybdelæring er på den annen side karakterisert ved at en arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og knytter disse til idiografiske organisatoriske kontekster ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser (ibid.). Et sentralt element i dybdelæring er refleksjonsprosesser som bidrar til å assimilere nye teorier og konsepter inn i kognitive strukturer slik at de bidrar til transformativ læring i form av nye måter å tenke og handle på (Metzirow 1991, Moon 1999).

Eraut (2004) er opptatt av hvordan epistemisk påstandskunnskap kan transformeres til profesjonell handling, og løfter fram betydningen av kontekst for læring. Han skiller mellom fem prosesser som ligger til grunn for profesjonell handling innenfor en nærmere bestemt organisatorisk kontekst: "acquiring information, skilled behavior, deliberative processes, giving information, and metaprocesses for directing and controlling one's behavior" (ibid.: 107). De deliberative prosessene som utøves med utgangspunkt i å oppnå en bestemt hensikt, trekkes fram som særlig viktige som grunnlag for profesjonell handling. Deliberative prosesser karakteriseres ved "unique combinations of propositional knowledge, situational knowledge and professional knowledge" (ibid: 112). Utøvelse av profesjonell ledelse fordrer evne til fortolkning og analyse på basis av kunnskap om kontekst, situasjon og problem, og forestillinger om hva som representerer praktiske handlings-/beslutningsalternativer (Rønnestad 2008 2008). Ledelsesskjønn må utøves med basis i epistemisk kunnskap *om* organisasjons- og ledelse samtidig som *ledelsesutøvelsen* må tilpasses aktuell kontekst og

situasjon. Dette fordrer klokt lederskap i form av evne til å gjøre de riktige tingene i rett tid, varhet og respekt for det unike i enhver situasjon, evne til å forene kunnskapsbevissthet og situasjonsbevissthet, evne til å bygge gode relasjoner, og evne til fortolkning (Brunstad 2009).

Drøfting

Problemstillingen som ligger til grunn for paperet er om organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning kvalifiserer for profesjonell ledelsesutøvelse. Med utgangspunkt i at det er mer generell teoretisk påstandskunnskap som tradisjonelt formidles innenfor høyere utdanning, blir et sentralt spørsmål om slik epistemisk kunnskapstilførsel gjør studentene bedre kvalifisert for utøvelse av ledelse. Problemstillingen setter fokus på læreprosessene som sådan, og på om forutsetningene for generering av læreprosesser som kvalifiserer for utøvelse av profesjonell ledelse er til stede.

Dybdelæring impliserer at det genereres læringsprosesser hvor en ikke bare fyller på med mer teoretisk kunnskap som en kan huske, memorere og reproducere (Pettersen 2008).

Læreprosesser som bidrar til å generere refleksjon som endrer og forbedrer utøvelse av ledelse innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster, fordrer transformativ dybdelæring (Metzirow 1991, Moon 1999). Transformativ dybdelæring fordrer at en også forstår den dypere meningen som teoretiske perspektiver impliserer, og ser ledelsesutfordringer på mer nyanserte måter. Den virkelige læringen skjer først når en strever under overflaten med å ta eierskap over ideene og knytter dem sammen med andre ideer (Rønnestad 2008). Dette samsvarer med Erauts (2004) "iceberg principle". "Isbergprinsippet" setter fokus på viktigheten av de dypere refleksjonsprosessene som finner sted når forutsetningene er til stede for det. En finner det samme tankegodset igjen i den latinske betydningen av ordet *refleksjon*, nemlig: "reflection implies to refold, which suggests that attention is turned inward so that it can be turned outward, to see a familiar thing in a different way" (Mintzberg 2004: 301).

Dybdelæring fordrer at læringsprosessene rører ved noe som en kjenner seg igjen i, og hvor tilførsel av mer generell teoretisk kunnskap bidrar til å se problemstillinger på mer nyanserte måter i form av at en kjenner igjen situasjoner og problemstillinger som mer generelle teorier berører, og hvor tidligere erfaringer samtidig representerer "knagger" som en kan knytte refleksjoner til. Tilførsel av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap inviterer til "omskrivning" av tidligere erfaringer angående hva som representerer god ledelsespraksis innenfor aktuell organisatorisk kontekst. Dypere refleksjonsprosesser har karakter av å

reflektere over egne erfaringer med basis i teorier, modeller og perspektiver, heller enn å huske, memorere og reprodusere disse (Moon 1999, Pettersen 2008). Teorier og konsepter muliggjør dessuten at en i større grad utvikler forståelse for det som spiller seg ut i organisatoriske ledelsesprosesser, blant annet i form av ”å sette navn” på det som skjer - eller eventuelt ikke skjer (Wivestad 2000). Å klassifisere og analysere problemstillinger i form av å sette navn på fenomener, fremstår dessuten som et viktig element i å gjøre levde erfaringer mer meningsfulle. ”Experience is not enough: People may learn little from experience unless they have a means for classifying and analyzing it” (Mintzberg 2004: 249).

Transformativ dybdelæring fordrer derfor ikke bare teoretisk påstandskunnskap. Det fordrer også kontekstforståelse og dømmekraft i form av godt skjønn for hva som representerer god ledelsesutøvelse i nærmere bestemte kontekster og situasjoner (Aristoteles 1999, Molander og Terum 2008, Brunstad 2009). Å kontekstualisere teorier, modeller og konsepter, innebærer å relatere epistemisk kunnskap til hverdagsvirkeligheten i organisasjoner. Dette fordrer evne til ”connectedness” (Chia & Holt 2008) i form av å se sammenhenger (”coherence”) mellom mer generelle teorier, modeller og konsepter, og det mer særegne og idiosynkratiske knyttet til den enkelte kontekst eller situasjon. Teoretisk forståelse i form av ”discursive consciousness” får et mer konkret innhold etter hver som epistemisk kunnskap blir knyttet nærmere sammen med ”practical consciousness” (Giddens 1984). Mer universelle teorier og perspektiver sees i lys av ”the world of everyday practice” (Bourdieu 1990), eller ”praxis” (Aristoteles 1999), og logikken som råder innenfor en idiografisk og ofte kompleks organisatorisk hverdagsvirkelighet. Å forstå den praktiske organisasjonshverdagen fordrer derfor kontekstuell sensitivitet i form av evne til ”å lese” detaljer i organisatoriske situasjoner for i større grad å forstå kompleksiteten i organisatoriske fenomener som spiller seg ut. Taus kunnskap (Polyani 1967) om aktuelle organisatoriske kontekster fremstår ofte som viktig for å gi mening til situasjoner og hendelser. Slik erfaringskunnskap gir mer generell teoretisk kunnskap dypere mening sett i lys av idiografisk kontekstforståelse og fremstår som sentrale elementer med sikte på å generere refleksjonsprosesser om hva som representerer god eller dårlig utøvelse av ledelse. Dette samsvarer med det som (March 1978) har betegnet som ”kontekstuell rasjonalitet”.

Å ha personlige eller selvopplevde erfaringer som en kan knytte mer generell og abstrakt teoretisk kunnskap til, nærmest i form av et *jeg - du* forhold (Buber 1964), fremstår dermed som en viktig ballast for å få størst mulig utbytte av organisasjons- og ledelsesstudier. Mens

en *jeg- du* samhandling er preget av en umiddelbar, konkret opplevelse med inderlighet og innlevingssevne, er et *jeg – det* forhold mer preget av tingliggjøring av den eller de andre (Pedersen og Ims 2009). Den eller de andre sees som en ytre gjenstand, som en del av det- ets rike (ibid.), og dermed som noe abstrakt som i begrenset grad bidrar til å generere refleksjon om hva som representerer profesjonell ledelsesutøvelse innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster. Yngre studenter som studerer organisasjons- og ledelsesteori har sjelden opparbeidet seg et personlig *jeg-du* forhold til arbeidslivskontekster i form av levd erfaring. Læreprosessene får derfor lett karakter av å lære *om* organisasjon og ledelse i form av ”knowing that” (Ryle 1963), eller epistemisk påstandskunnskap (Grimen 2008), fordi studentene ikke har selvopplevde erfaringer fra organisatorisk kontekster å relatere teoretiske perspektiver til. Manglende gjenkjennelse gjør at teorier, modeller og perspektiver ikke finner klangbunn i levde erfaringer; en blir i større grad værende i det- ets mer abstrakte rike (Pedersen og Ims 2009).

Å ha levd innenfor organisatoriske kontekster i form av ”embedded dwelling”, gjør at en i større grad har forutsetninger for å sette epistemisk kunnskap inn i praktiske sammenhenger – og dermed å se samhörighet (coherence) mellom teori og aktuelle kontekstuelle rammebetingelser (Chia 2005). Som ung student med lite eller ingen erfaringskunnskap har en i liten grad levd erfaringer å knytte mer generell epistemisk kunnskap til. En vil derfor i større grad være henvist til abstrakte refleksjonsprosesser i form av å lære å memorere om, og å reprodusere, teoretiske ideer og modeller (Pettersen 2008, Aarum Andersen 2009), uten samme forutsetninger som studenter med erfaring fra arbeidslivet for å utvikle dypere forståelse for hva teorier, modeller og konsepter kan bety i mer konkret organisatorisk sammenheng. Dybdelæring forutsetter i større grad at en har levd innenfor organisatoriske kontekster for at læreprosessene ikke får karakter av abstrakte refleksjoner i form av mer generell ”detached contemplation” (Chia & Holt 2008), uten klangbunn i egne erfaringer. En sentral utfordring med sikte på å tilrettelegge for at organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning blir dermed er å finne balansen mellom teori og praksis for å unngå at læreprosessene får en deduktiv eller induktiv ”slagside” (Pettersen 2008). Sett i forhold til yngre studenter uten særlig arbeidserfaring blir utfordringen særlig tilrettelegge for induktive elementer i form av å tilføre ”praktiske knagger” å henge teorier, konsepter og modeller på.

Teori og praksis i samspill

Med utgangspunkt i tesen om at kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse fordrer balanse mellom dybde- og overflatelæring, vil det å legge til rette for slike læreprosesser være en utfordring i organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning. Et sentralt spørsmål blir da om, og eventuelt hvordan, det kan tilrettelegges for dybdelæring for studenter med lite eller ingen relevant arbeidserfaring; med andre ord hvordan en kan tilrettelegge læreprosesser som er i balanse mellom teori - i form av tilførsel av mer generell epistemisk kunnskap – og induktive elementer - i form av kunnskap om kontekstuelle forhold. Hvordan teori og praksis kan utfylle hverandre, drøftes videre i paperet med referanse til mulige tiltak som kan iverksettes med sikte på å legge forholdene ytterligere til rette for læreprosesser som er i balanse mellom deduktive elementer, i form av teori, og induktive elementer, i form av kontekstforståelse.

Praksis kan innarbeides i utdanningene på ulike måter. Eksempler på innarbeiding av praksis i utdanningene vil for eksempel kunne være å ta i bruk case i læreprosessene, gjennom bruk av eksempler i undervisningen, gjennom å bruke gjesteforelesere som arbeider eller har arbeidet i praksisvirksomheter, og/eller gjennom å legge ekskursjoner til praksisvirksomheter inn i undervisningsopplegget. Bruk av case for å kople teori og praksis i læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag, er en annen relativt vanlig måte å forsøke å tilføre praksis i studiene på. Alle de overnevnte tiltakene har sine fordeler og ulemper. Når det gjelder bruk av case, er en utfordring blant annet å gi casene den kompleksitet som ofte omgir organisatoriske kontekster i form av blant annet organisasjonskulturelle forhold, problemstillinger knyttet til formelle og uformelle maktforhold, personkjemi, hektisk arbeidshverdag, etc. som omgir utøvelse av ledelse innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster. Studier av bruk av case i masterstudier indikerer at bare 1 av 66 populære casestudier reflekterte det mangfoldige livet innenfor organisasjoner på en fullverdig måte (Liang og Wang 2004). Det påpekes dessuten at casene gjennomgående har karakter av retroaktive analyser av stiliserte problemstillinger designet for å hjelpe studentene til å lære standardmodeller og teoretiske rammeverk. Noen av de samme innvendingene kan reises mot bruk av eksempler fra praksis i undervisningen. Når det gjelder gjesteforelesninger og besøk i virksomheter, vil slike tiltak i seg selv kunne være nyttige for å kople teori og praksis, men gir gjerne bare øyeblikksbilder av livet i organisasjoner. Dessuten gir gjesteforelesninger og besøk i virksomheter ofte et litt glansbildeaktig bilde av utfordringer knyttet til utøvelse av ledelse i organisasjoner.

Presentasjonene formidler gjerne like mye et håp om hvordan ting egentlig skulle fungert som at de gir et autentisk bilde av hvordan den faktiske tilstanden egentlig er (Brunsson 2006).

En annen måte å kople teori og praksis i organisasjons- og ledelsesstudier som har paralleller til bruk av case og eksempler, vil være å innlede forelesninger og undervisningsprosesser med praktiske problemstillinger - og å konkretisere mulige implikasjoner for praksis av ulike handlingsalternativer (Whittington 1996, Brunsson 2006, Jarzabkowski og Whittington 2008). En slik pedagogisk tilnærming har paralleller til problembasert læring, og stiller krav om praksisnære problemstillinger. Problembasert utdanning stiller store krav til den som underviser i form av at det fordres omfattende og detaljert kunnskap om praksis. I tillegg til å stille store og nye krav til foreleserrollen, vil det ligge begrensninger knyttet til i hvor stor grad studenter med lite eller ingen relevant arbeidserfaring vil kunne være i stand til å utvikle dybdelæring på grunnlag av tilført epistemisk kunnskap og problemstillinger knyttet til praksis som i begrenset grad finner klangbunn i studentenes levde erfaringer.

En ytterligere måte å kople teori og praksis på, er gjennom studentoppgaver, som bachelor- og masteroppgaver. Slike oppgaver vil kunne være viktige virkemidler for å knytte teori og praksis sammen, og samtidig øve studentene til å studere organisatoriske problemstillinger på mer vitenskapelige måter. Bachelor- og masteroppgaver kan derfor hevdes å være et særlig viktig tiltak i og med at slike oppgaver, i tillegg til at de kan bidra til å kople teori og praksis, også vil kunne heve den akademiske kvaliteten i studiene i form av å trene studentene i metodebruk og vitenskaplige tilnærminger. Noe av de samme innvendingene som tidligere er reist mot andre former for innarbeiding av praksis i utdanningen vil imidlertid også kunne reises mot slike studentoppgaver, nemlig at bare delvis gir et innblikk i utfordringer knyttet til utøvelse av ledelse innenfor komplekse og idiografiske organisatoriske kontekster. Dessuten vil slik former for praksis heller ikke gi unge studenter levd erfaring innenfor organisasjoner.

Andre måter å balansere teori og praksis i organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning på, kan være utplassering i praksisvirksomheter i form av "internship" (NRØA-rapport), sommerjobber, og å ha jobb ved siden av studiene. "Internship" er blitt er i ferd med å bli mer vanlig innenfor høyere utdanning i Europa (ibid.) Slike tiltak vil kunne bidra til mer "real-life" erfaringer. På den annen side vil det imidlertid være en sentral problemstilling om slike engasjementer fremstår som relevant praksis. Dessuten vil det alltid kunne diskuteres hvor lang varighet slike utplasseringer bør ha. I tillegg vil utplassering i arbeidslivet, som en

integrrert del av et høyere utdanningsløp, kreve mye administrativt arbeid fra høyere utdanningsinstitusjoner side, samt velvilje fra praksisvirksomhetenes når det gjelder å tilrettelegge for praksisplasser. Utplassering i arbeidslivet vil dessuten sannsynligvis fordre at utdanningene går over lengre tid enn de gjør i dag dersom slike former for innarbeiding av praksis i studiene ikke skal gå på bekostning av andre deler av studiet.

Implikasjoner og konkluderende kommentarer

Kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse fordrer balanse mellom dybde- og overflatelæring. Å tilpasse en slik balanse innenfor organisasjons- og ledelsesstudier, krever tilrettelegging for reflekterende læreprosesser hvor erfaringskunnskap i form av kontekstuell kunnskap og forståelse så vel som epistemisk organisasjons- og ledelseskunnskap, representerer bygggesteiner i læreprosessene. Erfaringskunnskap bidrar til læreprosessene ikke får en ”deduktiv slagside” (Pettersen 2008) i form av i for stor grad å innebære overflatelæring *om* organisasjon og ledelse, eller ”knowing that” (Ryle 1963). Læreprosesser som har for sterk deduktiv slagside fører en inn i en generalisert teoretisk verden uten tilstrekkelig nærhet til konteksten som ledelse utøves innenfor. Transformativ dybdelæring forutsetter læreprosesser som er i balanse mellom det spesielle og det generelle, mellom teori og praksis, mellom det implisitte og det eksplisitte, og mellom det induktive og det deduktive. Å kvalifisere for profesjonell ledelsesutøvelse innebærer derfor utfordringer knyttet til å tilrettelegge for refleksjonsprosesser som bidrar til at en som utøver av ledelse evner å kombinere ”propositional knowledge, situational knowledge and professional knowledge (Eraut 2004: 112). Dette innebærer læreprosesser som bygger på epistemisk påstandskunnskap så vel som praktisk erfaringskunnskap.

Å innarbeide praksis i utdanningen i form av bruk av case, eksempler, besøk i organisasjoner, bedriftsutplasseringer, studentoppgaver etc., vil hver for seg og/eller i kombinasjoner, kunne være tiltak som vil kunne tilføre kunnskap om kontekstuelle forhold. På den annen side vil slike tiltak i stor grad ha karakter av å gi mer eller mindre flyktige øyeblikksbilder av ledelsesutfordringer som en møter i den praktiske organisasjonshverdagen. Slike former for representasjon av praksis vil derfor bare delvis kompensere for manglede levd erfaring. Et motsatt alternativ ville derfor være å ta konsekvensen av at yngre studenter ikke har nødvendig erfaringskunnskap og senke eller omdefinere læringsambisjonene i studiene til å tilføre studentene epistemisk kunnskap i form av ”knowing that” (Ryle 1963).

Slik overflatekunnskap om teorier, konsepter og modeller om organisasjon og ledelse vil imidlertid i begrenset grad kvalifisere studentene for profesjonell ledelsesutøvelse. Dette impliserer at kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse må komme på et senere stadium når studentene etter hvert har skaffet seg mer relevant praktisk arbeidserfaring som en kan relatere mer generell epistemisk kunnskap til. Organisasjons- og ledelsesstudier med sikte på å tilrettelegge for dybdelæring må i større grad rettes inn mot studenter som har erfaring fra arbeidslivet. Dette harmonerer med Mintzbergs påstand om at ”*management education should be restricted to practicing managers*” (Mintzberg 2004: 243). Viktigheten av erfaringskunnskap som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier, slik Mintzberg hevder, støttes av funn i profesjonsstudier knyttet til overgangen mellom utdanning og arbeidsplasser (Daley 2001, Eraut 2004, 2007). En praktisk implikasjon av en slik studiemodell vil blant annet være at masterstudier innenfor organisasjons- og ledelsesfag, som en form for videre studieprogresjon, i større grad enn i dag må stille krav om mer omfattende og relevant arbeidserfaring før en tas opp på studiene.

En annen implikasjon av at organisasjons- og ledelsesstudier med sikte på kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse i større grad har studenter med arbeidserfaring som målgruppe, er at høyere utdanningsinstitusjoner og praksisvirksomheter må samarbeide tettere. Konkret vil det blant annet innebære at det både innenfor akademia og innenfor praksisvirksomhetene må tilrettelegges for at etter- og videreutdanningsstudier kan kombineres med at en er i en arbeidssituasjon (Aram og Salipante Jr. 2003). Det fordrer også at praksisvirksomhetene i større grad motiverer og tilrettelegger for livslang læring i form at ansatte får mulighet for å skaffe seg ”påfyll” av organisasjons- og ledelsesteori samtidig med at en er i en arbeidssituasjon.

Noen kritiske perspektiver er imidlertid på sin plass. Forskning viser at etablerte kunnskapsstrukturer er relativt rigide, og derfor nesten umulig å påvirke med sikte på å erverve ny innsikt som resulterer i mer reflektert handlingsutøvelse (Argyris 1991). Det er også rimelig å anta at slike kunnskapsstrukturer bli mer rigide etter hvert som en blir eldre. På mer generell basis impliserer dette at det er knyttet betydelige utfordringer til å tilrettelegge for dybdelæring gjennom tilførsel av epistemisk organisasjons- og ledelseskunnskap for ”eldre” studenter som gjerne har utviklet mer rigide kunnskapsstrukturer enn yngre studenter. Det kan også stilles spørsmål ved om ikke overflatelæring i form av å lære seg begreper og konsepter innenfor organisasjon og ledelse i seg selv kan være nyttig

som fundament som et kan bygge videre på det på et senere stadium, for eksempel når en tar etter- og videreutdanning eller master i organisasjons- og ledelsesfag, hvor det i større grad tilrettelegges for dybdelæring. Dette forutsetter imidlertid en tydelig progresjon i høyere organisasjons- og ledelsesstudier hvor videregående studier har dybdelæring som læringsmål, og hvor det forutsettes at studentene har relevant arbeidserfaring som ballast. En annen mer generell kritisk problemstilling som kan trekkes fram, er om det er hensiktsmessig å kategorisere læreprosesser i overflate- og dybdelæring, slik som det er lagt til grunn i dette paperet.

Hvordan det kan tilrettelegges for læreprosesser som bidrar til utvikling av profesjonell utøverkompetanse, eller performativ kompetanse (Tranøy 1985; Molander og Terum 2008), i denne sammenheng å tilrettelegge organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifiserer for profesjonell ledelsesutøvelse, fremstår imidlertid som en problemstilling som fortjener større oppmerksomhet. En aktuell videreføring av paperet vil derfor være å diskutere og studere ulike former for balansering mellom overflate- og dybdelæring på ulike nivåer innenfor høyere utdanning, gjerne som tema i profesjonsstudier hvor problemstillinger knyttet til forholdet mellom teori og praksis kommer tydelig til uttrykk.

Referanser

- Aarum Andersen, J. (2009). *Fra argument og motargument til kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aram, J. D. og Salipante Jr., P. F. (2003). Bridging scholarship in management: epistemological reflections. *Britisk Journal of Management*, 14, 189- 205.
- Arnulf, J. K. (2010). Ledelse – nytt yrke med gamle myter. *BI: Lederskolen 2*.
- Aristoteles (1999). *Den nikomatiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Barnett, R. A., Becher, R. A. og Cork, N. M. (1987). Models of professional preparation: pharmacy, nursing and teacher-education. *Studies in Higher Education*, 12, 51-63.
- Bennis, W. G. og O'Toole, J. O. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83 (5), 98-104.
- Brunsson, N. (2006). *Mechanisms of hope. Maintaining the dream of the rational organization*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buber, M. (1964). *Jeg og du*. København: Munksgaard.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Chia, R. (2005). The aim of management education: Reflections on Mintzberg's managers not MBAs. *Organizational Studies*, 26 (7): 1090, 1092.
- Chia, R. & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy og Management Learning & Education*, 7, 4, 471-486.
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52, 39-54.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller og A. Munro (red.), *Workplace learning in context* (201-221). London: Routledge.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33, 403-422.
- Gjørøseter, Å. (2010). Hvorfor har arbeidserfaring betydning for tilegnelse av organisasjons- og ledelseskunnskap? Artikkel innsendt til *Magma* for vurdering.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society – outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Grønhaug, K. (2002). Is marketing knowledge useful? *European Journal of Marketing*, 36, 3, 264-372.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (71-87). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Haaland, G. H. og Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hogan, R. og Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9, 169-180.
- Jarzabokowski, P. og Whittington, R. (2008). A strategy-as-practice approach to strategy research and education. *Journal of Management Inquiry*, 17, 4.
- Liang, N. og Wang, J. (2004). Implicit mental models in teaching cases: An empirical study of popular MBA cases in the United States and China. *Academy og Management Learning and Education*, 3(4), 397-413.
- March, J. (1978). Bounded rationality, ambiguity, and engineering of choice. *Bell Journal of Economics*, 9, 587-607.
- Molander, A. og Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Metzirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (13-29). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers – not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehlers Publishers, Inc.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page Limited.
- NRØA- rapport (2010). Rapport fra NRØAs komite` for organisasjons- og strategifag. Arkiv NRØA.
- Nylehn, B. (2009). Ledelse som profesjon. www.profesjon.no.
- Pedersen, L. og Ims, K. J. (2009). Å omsette lesekunst til lederkunst: ”Peer - du lyver!” og lederkompetanse. *Magma* nr. 5.
- Polyani, M. (1967): Sense-giving and sense-reading. Gjenoptrykt i *Knowing and being, essays by Michael Polyani*, utgitt av Majore Gene, The University of Chicago Press, 1969.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (279- 294). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ryle, G. (1963). *The concept og mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Schøn, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smeby, J. - C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32, 207-224.
- Smeby, J. - C. (2008). Profesjon og utdanning: I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (87-103). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Whittington, R. (1996). Strategy as practice. *Long Range Planning*, 29, 5, 731-735.
- Wivestad, S. (2000). Fremtidshåp og edukasjon: I A. Mosevoll (red.) *Norsk Lærerakademis årstidsskrift 2000: I di hand er mine tider*. Bergen: NLA- forlaget.